



PENSANDO O DESIGN GRÁFICO DE LITERATURA PARA INFÂNCIA NO BRASIL

[ARTIGO]

Simone Cavalcante de Almeida

Universidade Anhembi Morumbi.

Gisela Belluzo de Campos

Universidade Anhembi Morumbi.

[RESUMO ABSTRACT RESUMEN]

Este artigo faz uma incursão pelo design gráfico de literatura para infância no Brasil em diálogo com os estudos visuais e a aprendizagem, a partir das obras: *O alvo*, de Ilan Brenman e Renato Moriconi; *O livro inclinado* (*The slant book*), de Peter Newell; *Este livro comeu o meu cão!* (*This book just ate my dog!*), de Richard Byrne; e *O menino, o cachorro*, de Simone Bibian e Mariana Massarani. Esse caminho exploratório utiliza como referências fontes do design relacionadas ao pensamento de Buck-Morss sobre a multiplicidade da imagem enquanto experiência sensorial, assim como de Kats acerca dos quatro níveis básicos de aprendizagem. O propósito é apresentar três propostas para se pensar o design gráfico fora de modelos convencionais de visualidade: 1. como das formas se enraízam sentidos; 2. quando os artifícios são metalinguagem do visual; e 3. pensando novos modos de acessar o visual.

Palavras-chave: Design Gráfico. Literatura para Infância. Estudos Visuais. Aprendizagem.

This article analyzes graphic design of children's literature in Brazil in dialogue with visual studies and learning, using the books: *The target* (*O alvo*), by Ilan Brenman and Renato Moriconi; *The slant book*, by Peter Newell; *This book just ate my dog!*, by Richard Byrne; and *The boy, the dog* (*O menino, o cachorro*), by Simone Bibian and Mariana Massarani. This study uses references to design sources related to the thoughts of Buck-Morss on the multiplicity of the image as a sensory experience, as well as Kats on the four basic levels of learning. The objective is to present three proposals for thinking about graphic design outside conventional models of visuality: 1) How senses are rooted in forms; 2) When artifices are metalanguage of the visual; and 3) Thinking of new ways to access the visual.

Keywords: Graphic Design. Children's Literature. Visual Studies. Learning.

Este artículo hace una incursión por el diseño gráfico de literatura para infancia en Brasil en diálogo con los estudios visuales y el aprendizaje, a partir de las obras: *El blanco* (*O alvo*), de Ilan Brenman e Renato Moriconi; *El libro inclinado* (*The slant book*), de Peter Newell; *¡Este álbum se ha comido a mi perro!* (*This book just ate my dog!*), de Richard Byrne; y *El niño, el perro* (*O menino, o cachorro*), de Simone Vivian y Mariana Masarían. Este camino exploratorio utiliza como referenciales fuentes del diseño relacionadas con el pensamiento de Buck-Morss sobre la multiplicidad de la imagen como experiencia sensorial, así como de Kats acerca de los cuatro niveles básicos de aprendizaje. El propósito es presentar tres propuestas de pensar el diseño gráfico fuera de modelos convencionales de visualidad: 1) Como de las formas que se enraízan sentidos, 2) Cuando los artificios son metalenguaje del visual y 3) Pensando nuevos modos de acceder al visual.

Palabras clave: Diseño Gráfico. Literatura para la Infancia. Estudios Visuales. Aprendizaje.

Introdução

A proposta deste artigo é lançar alguns questionamentos sobre modelos convencionais de visualidade de livros de literatura para infância, apresentando três propostas para se refletir a respeito do design gráfico desse tipo de obra na sua potencialidade de significados e dentro do contexto brasileiro. Por esse caminho de exploração, este trabalho selecionou quatro publicações: *O alvo* (Ática, 2011), escrito por Ilan Brenman e ilustrado por Renato Moriconi; *O livro inclinado* (Cosac Naify, 2008), ou *The slant book*, no original em inglês, escrito e ilustrado pelo norte-americano Peter Newell; *Este livro comeu o meu cão!* (Panda Books, 2015), no original, *This book just ate my dog!*, com texto e ilustrações do inglês Richard Byrne; e *O menino, o cachorro* (Manati, 2006), de Simone Bibian, com ilustrações de Mariana Massarani. Da incursão pelos aspectos imagéticos dessas edições, serão levantadas reflexões sobre a forma, os artifícios de engenharia e as práticas de ressignificação, em sala de aula, de um livro para infância, num processo de percepção de suas camadas textual, gráfica, visual e tátil.

Como ponto de partida, vale ressaltar que um livro no segmento de literatura para infância pode ser lido pelas lentes do verbal e do imagético, por criança ou adulto, em zigue-zague, começando da imagem ao texto, da mancha gráfica ao texto, da imagem à mancha gráfica, ou da imagem à imagem. No caso dos livros digitais interativos, o clique numa imagem é acompanhado de um efeito sonoro, um personagem ilustrado se move ao encontro de outro, um detalhe no cenário pode ser expandido para um plano aberto, como no cinema. Seja no

livro impresso ou digital para infância, há necessidade de reconhecer o design gráfico como elemento integrador da leitura, essa vista como ação de aprendizagem dinâmica, não linear e plenamente aberta a apropriações e interpretações variadas. Importa também reconhecer a leitura de imagens de um livro como uma experiência sensorial, uma construção simbólica que se difere no tempo, sociedade e contexto em que se dá. Essas urgências se apresentam sob a forma de três propostas ou proposições de incursão pelo design gráfico de literatura para infância na sua relação com os estudos visuais e aspectos da aprendizagem.

De início, é preciso situar os conceitos-chave que estão em diálogo neste artigo. O design gráfico se constitui numa atividade projetual que ordena num todo, de forma combinada, texto diagramado, elementos tipográficos, imagens, grafismos, com a finalidade de reprodução por meio gráfico (VILLAS-BOAS, 2007), na maioria das vezes bidimensional ou tridimensional; como também significa a reunião de todos esses elementos em espaços quadridimensionais, como os websites, passando assim a ser denominada de interface gráfica toda a manifestação do design gráfico em mídias que se movimentam (CAMPOS; LEDESMA, 2011). Esses dois conceitos de design gráfico abarcam, respectivamente, o livro físico, impresso, e o livro digital, ou e-book, que pode ou não ser interativo. Para efeitos deste artigo, trataremos somente de obras impressas.

Já o termo aprendizagem vem sendo, usualmente, explorado pelo campo da Pedagogia, enquanto o de estudos visuais interessa a áreas como História da Arte, Design e Antropologia Visual. Em artigo

intitulado “Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância”, a professora da Universidade de Illinois Lilian G. Katz (2006) defende que, seja qual for a faixa de idade, existem quatro níveis básicos de aprendizagem: conhecimentos, capacidades, predisposições e sentimentos. Segundo a autora, os conhecimentos advêm da capacidade humana de assimilar fatos, informações, conceitos, compreensões e ideias, e seriam alcançados, sobretudo, nos espaços educativos, como as escolas; as capacidades são comportamentos adquiridos com a prática, podendo ser verbais, sociais, físicas, de linguagem e de motricidade; as predisposições significam os “hábitos da mente”, ou seja, os motivos e as intenções que levam à prática de algo; e os sentimentos se referem a estados emocionais profundos, que não podem ser aprendidos pela instrução ou doutrinação, mas adquiridos a partir da experiência vivida.

Por outro lado, os estudos visuais são um campo de pesquisa, também conhecido como cultura visual, que criou suas bases institucionais nos Estados Unidos e na Inglaterra na última década do século XX, reunindo teóricos com diferentes abordagens. Segundo o professor de História da Universidade Federal Fluminense, Paulo Knauss, a cultura visual é vista de duas formas distintas. A primeira, a enxerga restrita ao ocidente, tendo o pensamento científico como eixo central (Chris Jenks), ou atrelada ao domínio da tecnologia digital (Nicholas Mirzoeff); a segunda a aproxima, de forma abrangente, em qualquer época ou lugar, “da diversidade do mundo das imagens, das representações visuais, dos processos de visualização e de modelos de visualidade” (KNAUSS, 2008, p. 154), defendida por teóricos como Martin Jay e W. J. T. Mitchell.

Nessa última concepção, cada cultura, seja ocidental ou oriental, possui maneiras distintas de ler, interpretar e contextualizar criticamente imagens, seja fotografia, pintura, escultura, desenho, ilustração, cinema, paisagem, entre outras. A visão deixa de ser um dado natural, universal, e sua experiência se reveste de especificidades, influências e convenções culturais, muitas vezes advindas da estética, moral, política, tecnologia, moda e comunicação vigentes.

As incursões pelo design gráfico de literatura para infância abrangem, ao mesmo tempo, experiências de aprendizagem e de cultura visual, esta entendida na sua concepção mais alargada. Ao se aproximar da obra, o leitor ou leitora se depara com uma diversidade de imagens – ilustrações, desenhos, fotos, colagens e grafismos. A imagem também está relacionada, como defende Graça Ramos (2011), ao projeto gráfico (escolha de tipografia, tipo de papel, paleta de cores), ao ritmo do texto nas páginas, à integração entre texto e ilustração (mancha gráfica) e aos recursos técnicos utilizados na mecânica do livro. Cada indivíduo acessa de um jeito diferente esse conjunto de elementos visuais, não existindo, portanto, uma via universalizante de leitura, mas um intercruzamento de rotas com tempos, perspectivas e intenções diversas.

Há uma interdependência das camadas de interpretação do design gráfico de uma obra com conhecimentos, capacidades, predisposições e sentimentos de quem lê, ou seja, com suas condições de aprendizagem; do mesmo modo, o processo de visualização sugerido para sua leitura, bem como os modelos ou padrões de visualidade empregados na sua criação ou fruição, sofrem

as influências e convenções do contexto cultural no qual a obra se insere.

Uma obra literária para infância, por suposto, existindo no meio físico ou digital, resulta de determinadas condições materiais. Como produto de criação, produção e circulação, pode refutar ou acatar modelos e valores globais pré-estabelecidos, lançar novas linguagens ou manter-se fiel aos formalismos, quebrar paradigmas e alcançar uma diversidade de leitores ou manter-se presa a estratégias engessadas de mercado, faixa etária, marketing. Como objeto de apropriação simbólica, a obra é, imanentemente, dialógica e permeável, estando em jogo, para sua leitura e interpretação crítica, diferentes escalas de conhecimento, competência leitora, motivação e estado emocional. A combinação dessas condições de aprendizagem gera um movimento de repulsão ou atratividade, negação ou aceitação, identificação ou indiferença com elementos visuais e verbais nela contidos.

Atualmente, no Brasil e em vários países da América Latina, as escolas têm assumido o protagonismo na mediação dos livros de literatura para infância, problematizando com os alunos aspectos da ilustração e do texto. Os projetos de leitura na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental utilizam diversas técnicas e recursos para explorar um livro literário, boa parte dessas iniciativas com fins pedagógicos. Equivocadamente, esse tipo de produção costuma receber o nome de paradidático, em vez de livro de literatura. Na realidade, os paradidáticos abordam um tópico curricular ou tema transversal que explicam ou aprofundam conteúdos de disciplinas didáticas (RANGEL, 2014).

Em muitos casos, esse equívoco se agrava quando a leitura de uma obra de ficção se submete a assuntos curriculares, limitando a busca de novas rotas exploratórias do texto e das imagens. No caso específico do design gráfico de uma obra, a mediação em sala de aula pode se tornar ainda mais estreita, quando o olhar do educador ou educadora se fecha na ilustração como representação de mundo, esvaziando dessa e dos demais elementos de imagem suas potencialidades estéticas, simbólicas e comunicativas.

Na sua obra *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*, a pesquisadora e ilustradora Graça Ramos (2011) atribui a um problema de formação cultural a dificuldade de boa parte dos brasileiros de ler, esmiuçar e compreender as imagens, seja no mundo das artes visuais ou da literatura. Ela reivindica um lugar para a educação do olhar, partindo do entendimento de que o ato de ver se desdobre em conhecimento e até mesmo em imaginação criativa quando a abordagem visual de um livro para infância se abre a uma experiência de fascínio e aprendizado.

Olhar é forma de perceber, mas não se trata do gesto maquinal de colocar os olhos em algo rapidamente. Refere-se ao ato de, a partir dos olhos, examinar, avaliar, correlacionar, pensar o que está sendo visto. Aprender a olhar significa sair do gesto primário de captar algo com os olhos, que é uma atividade física, e passar para outro estágio, aquele em que, a partir de muitos exercícios mentais, absorvemos e compreendemos o examinado. Esse debruçar-se sobre o que os olhos captam provocará análises e, o mais produtivo, provavelmente

ativará a capacidade de inventar. Olhar, portanto, é uma soma que inclui o físico, o psicológico, a percepção e a criação (Ibidem, p. 34).

Essa proposta de exploração da ilustração de uma obra literária, argumentada por Ramos (Ibidem), pode ser ampliada para a leitura do design gráfico na sua amplitude. Importa observar as ilustrações, tipografias, cores, espacialidades – uso do formato, do grid, da mancha gráfica – e demais elementos de composição do design de um livro para infância. Ao abrir a página de um livro, nem sempre esses elementos são percebidos dentro de um processo de concepção projetual – ideia, forma, arranjo de uma página, layout (HURLBURT, 2002) – conduzido pelo designer gráfico. As ilustrações são dispostas de modo a apresentar personagens e cenários e despertar o imaginário dos leitores e leitoras. Geralmente, são criadas com materiais (lápiz, aquarelas, têmperas, pincéis) e técnicas (pinturas, colagens, *assemblages*, desenhos) também empregados no campo das artes, ou por meios digitais, como vetores e modelagens em 3D (FUENTES, 2006). A escolha tipográfica ou de fontes para o texto leva em consideração a acuidade e legibilidade do segmento principal de leitor do livro para infância, que é a criança. A paleta de cores do livro é determinada por diferentes combinações capazes de ativar estados psicológicos de atratividade ou repulsão, podendo remeter a sensações, objetos e experiências já conhecidos. No que se refere à espacialidade, o formato resulta da relação entre altura e largura da página, sendo mais usuais os formatos retrato, paisagem e quadrado (HASLAM, 2007); enquanto o grid ou grade define as proporções internas da página, as divisões que serão preenchidas pelas imagens e pelo

texto (Ibidem); já a mancha gráfica delimita a área de impressão, demarcada pelas margens, que abrange além do texto e das imagens, os fólhos, os números de página, e os elementos ornamentais.

A capacidade física do olhar ativada por diferentes motivações, ou predisposições, é apenas uma das camadas na arqueologia da leitura. No exercício de observação das impressões gráficas referenciadas anteriormente, o modo de percepção do sujeito sofre interferência de ideias, informações e conceitos recebidos; de uma gama de variáveis de seu estado emocional; de padrões de visualidade; e de comportamento cultural aos quais está submetido em sala de aula, assim como nos demais espaços de mediação. Essas interferências subjetivas e sociais convivem simultaneamente, e podem ou não garantir a continuidade das “escavações” do visual, que levará à descoberta de mais camadas de significados ou até mesmo à elaboração de novas imagens, resultantes da imaginação criadora.

A experiência desse leitor-escavador, ao se aventurar nas imagens do livro e dessa incursão para recriar sua própria imagética, é um modo de representação da diversidade da cultura visual. No mesmo sentido, constitui um modo de representação dessa diversidade o texto criado pelo escritor e as formas, volumes, cores, luzes, superfícies, diagramas e demais recursos gráficos e visuais utilizados pelos ilustradores, designers gráficos ou designers-gráficos-ilustradores para construir novas ideias, pensamentos e divagações sobre um determinado texto. Essa relação tríade se dá numa intimidade “entre o texto que conta a história, a imagem que a reconta – com outras chaves simbólicas e possíveis, outros

pontos de vista – e o leitor, que de outras maneiras vai ressignificar as narrativas”, lembra a ilustradora Ciça Fittipaldi (2008, p. 98). Porém, a experiência exploratória desse leitor-escavador, mesmo em situações de leitura coletiva (como no caso da sala de aula), depende da subjetividade para acontecer e prescinde das intenções, do contexto, da biografia dos profissionais envolvidos na atividade projetual do livro. Essas informações, inegavelmente, enriquecem a aprendizagem, mas não são definidoras do processo de apropriação sensorial, afetiva e imaginativa das imagens.

No artigo “Estudios visuales e imaginación global”, a professora de Ciência Política do Centro de Graduação Universitária de Nova York, Susan Buck-Morss, embora tratando da cultura da imagem numa ótica plural, também se refere à autonomia do espectador:

As imagens são utilizadas para pensar, posto que sua atribuição a alguém ou a algo se torna irrelevante. Sua criação é desde o início a promessa de um acesso infinito a ela. Elas não são um pedaço de terra. São um término que medeia as coisas e o pensamento, entre o mental e o não mental. As imagens permitem a conexão. Arrastar uma imagem e fazer clique nela é apropriar-se dela, porém não como um produto de alguém, mas senão como um objeto de nossa própria experiência sensorial (BUCK-MORSS, 2009, p. 37, tradução nossa)¹.

¹ No original: “Las imágenes son utilizadas para pensar, por lo que su atribución a alguien o algo se torna irrelevante. Su creación es desde el inicio la promesa de un acceso infinito a ella. Ellas no son un pedazo de tierra. Son un término que media entre las

Considerando a imagem como experiência sensorial, é desafiador se pensar como são diferentes os caminhos de escavação arqueológica da leitura. Para uma criança, nos primeiros anos de vida, esse processo de aprendizagem das imagens se torna mais intenso, porque seus canais de percepção de mundo estão em fase latente, intensamente, tomados de espanto pela descoberta do novo e potencialmente geradores de atividade imaginativa. Mas é preciso ressaltar que isso não ocorre de modo uniforme nessa faixa etária. Tanto se faz necessário considerar as diferenças de subjetividade no processo de experiência sensorial, como reconhecer a multiplicidade de infâncias presentes numa mesma cultura. Entender a infância no plural, em vez de no singular, colabora para a construção de abordagens de leitura do design gráfico da obra mais condizentes com as realidades dos sujeitos, com seus repertórios múltiplos de decifração de mundo.

Diante de um arcabouço tão complexo, apresentado em linhas gerais, como habilitar leitores para um olhar crítico e autônomo sobre as camadas visuais do livro?

Várias metodologias vêm sendo experimentadas em diferentes espaços de mediação de leitura. Algumas utilizam estratégias constantemente avaliadas e alcançam resultados surpreendentes, outras não passam de exercícios inócuos e repetitivos. O que se propõe neste artigo

cosas y el pensamiento, entre lo mental y lo no mental. Las imágenes permiten la conexión. Arrastrar una imagen y hacer clic en ella es apropiársela, pero no como el producto de alguien más, sino como un objeto de nuestra propia experiencia sensorial” (BUCK-MORSS, 2009, p. 37).

é provocar reflexões sob a forma de três propostas para se pensar o design gráfico de literatura para infância. Essa ideia faz um intertexto com *Seis propostas para o próximo milênio* (1990), do escritor italiano Ítalo Calvino, livro que reúne conferências em torno de valores a serem preservados numa obra literária com a proximidade do novo milênio: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência (esta última ficou inconclusa com a morte do autor). Diferentemente do tema e das intenções de Calvino, as três proposições a seguir, escritas numa época tão turbulenta para a educação e a cultura brasileiras, visam provocar crenças, valores e preceitos, tomados ou não como definitivos, um convite a novas rotas de exploração do visual nas obras literárias para infância.

Em cena, as três propostas

1. Primeira proposta: como das formas se enraízam sentidos

As imagens gráficas impressas de um livro ou aquelas em movimento de um

e-book ou livro digital são, à semelhança do que constatou Buck-Morss (2009), os termos ou conexões entre as coisas e o pensamento, e se tornam caminhos para a experiência sensorial dos leitores. Elas se vestem de diferentes formas – circulares, triangulares, quadradas, entre outras, coloridas ou não – e de contornos, representando objetos, pessoas, paisagens e cenários do mundo real; realidades abstratas, sonhadas e desejos do porvir; e traduzindo, afirmando ou subvertendo ideias e pensamentos presentes na narrativa verbal. As formas, portanto, também são imagens, que emanam sentidos para todos os lados.

O livro *O alvo* (2011), escrito por Ilan Brenman, ilustrado por Renato Moriconi, com projeto gráfico de Vinicius Rossignol Felipe, exemplifica como um elemento aparentemente desprezível, na verdade, pode ocupar um lugar privilegiado numa obra. A história se passa numa cidadezinha da Polônia do século XIX. Enquanto um velho professor ajuda pessoas contando histórias certas, para pessoas certas, nos momentos certos, nota-se a aparição de um círculo vazado por uma faca de corte no centro de todas as páginas do livro e também na capa, em tamanho maior.

[FIGURA 1]

Livro *O alvo* (detalhe da capa e página dupla com furos repetidos)



Fonte: Brenman (2011)V

Longe de ser um detalhe meramente sem importância, o furo representa a habilidade do velho professor, protagonista da obra, em acertar no alvo todas as questões a que era desafiado. À criança ou adulto leitor também é posto o desafio de enxergar para além do furo, percebendo-se enquanto sujeito criador ou disparador de outras histórias inventadas ou reelaboradas como retalhos de sua memória pessoal.

O furo suscita também a oportunidade de repensar situações de falha, situação embaraçosa, “pisada na bola”; realizar a escuta de desejos sobre algo que se quer alcançar; relacionar os pontos-alvo que mais chamam a atenção na paisagem urbana; falar sobre os conflitos atuais entre nações; discutir a atividade profissional do jornalista, com seu furo de reportagem, comparando as diferenças desse texto referencial com a escrita ficcional da história.

Diante das inúmeras possibilidades abertas pela análise de produções de cultura visual, Hernández afirma que os professores e professoras assumiriam o papel de mediadores, cabendo a eles conciliar os “prazeres” dos estudantes no contato com uma produção de cultura visual com temas e problemas necessários à ação pedagógica:

Para promover o equilíbrio de formativa – reconhecer os prazeres dos estudantes e, ao mesmo tempo, favorecer-lhes uma indagação crítica e performativa –, o professor deve abordar temas e problemas relevantes para os estudantes, propiciar reflexões a partir dos prazeres que encontram nas produções da cultura visual, ter critérios

de discernimento e, além, disso, desenvolver experiências de aprendizagem flexíveis que lhe permitam desempenhar diferentes papéis dentro do contexto pedagógico escolhido: um tema, um conceito-chave, um projeto de trabalho (HERNÁNDEZ, 2007 p. 89).

Para alcançar esse ponto de equilíbrio, cabe aos educadores e às educadoras compreenderem seu papel social no processo de mediação, enxergando-se não como “transmissores de informações a uma audiência passiva, para se transformarem em ‘atores’, junto com os alunos, em um processo de reelaboração de suas experiências” (Ibidem). No caso de *O alvo*, do ponto de vista das expectativas das crianças, o furo poderia remeter a incontáveis possibilidades: um buraco na rua, o fundo de um poço, um rasgão na roupa, o olho mágico de uma porta, a passagem de um formigueiro, o túnel por onde Alice chega ao País das Maravilhas.

Em cada uma dessas imagens-contexto, abre-se uma brecha para a criação de uma nova sequência de imagens que deem conta de um episódio marcante da história pessoal dos alunos e alunas. A imagem do furo exerce sua função gráfica, resultado da escolha do ilustrador e do designer gráfico, ao mesmo tempo em que, ao ser olhada, se torna disparadora da experiência sensorial, da memória e da afetividade dos leitores. “O ato de olhar é profundamente ‘impuro’. A princípio, dirigido pelos sentidos e fundamentado pela biologia [...], a mirada ou olhada se encontra inerentemente enquadrada, delimitada, carregada de afetos. É um ato cognitivo intelectual que interpreta

e classifica” (BAL, 2004, p. 17)². Nesse sentido, professores e professoras, na condição de coconstrutores de sentidos, podem reconhecer tanto a escuta participativa como a captação de afetos dos alunos como aliadas para as escolhas das melhores estratégias de aprendizagem dos conteúdos visuais do livro.

Em outro exemplo, vemos a forma investida de seu caráter de imagem surgir também na parte mecânica do livro. Em *O livro inclinado*, criado por Peter Newell, originalmente em 1910, o refile faz parte integrante do processo de leitura visual da história, sem a qual esta teria seu sentido comprometido. O refilemento do livro segue o formato de um paralelogramo, em vez das formas tradicionais quadradas e retangulares.

O declive ratifica o que se passa com Bobby, o protagonista, ao descer ladeira abaixo num carrinho de bebê, por deslize de sua cuidadora. À medida que o carrinho desce da direita para dentro do livro, ele vai se deparando com outros personagens – policiais, músicos, carregadores, cães, tenistas.

O livro inclinado apresenta um refile especial, inclinado, para que o leitor tenha uma estranheza visual ao abrir o livro. As ilustrações e o texto, dispostos no mesmo ângulo de inclinação, acentuam a brincadeira do carrinho de bebê descendo uma ladeira inclinada. Este livro não teria a mesma leitura se seguisse o formato tradicional (ROMANI, 2011, p. 56).

[FIGURA 2]

O livro inclinado (visão do ângulo de inclinação da capa e páginas duplas com diagramação inclinada de texto e imagem)



Fonte: Newell (2008)

² No original: “El acto de mirar es profundamente ‘impuro’. Para empezar, dirigido por los sentidos y fundamentado por tanto el la biología [...], la mirada se encuentra inherentemente encuadrada, delimitada, cargada de afectos. Es un acto cognitivo intelectual que interpreta y clasifica” (BAL, 2004, p. 17).

A passagem vertiginosa do carrinho com o bebê pela via inclinada causa agito, perturbação, alterando a normalidade do cotidiano, numa mistura de tragédia e comicidade. Da estranheza causada pelo

uso do refile em forma de paralelogramo, podem suscitar interessantes temas para ativar o processo de mediação, que extravasem a imediata relação com o conteúdo de geometria da matemática. Pode-se falar da queda física em brincadeiras e travesuras da infância; ou da queda simbólica, representando perdas, medos, ansiedades; dos pequenos acidentes ou cuidados que se devem ter no trânsito; dos deslocamentos que certos acontecimentos causam na vida, nos retirando de uma zona de conforto.

As formas se configuram, portanto, em imagens visuais e estas “detêm uma enorme capacidade de abrir espaços no imaginário, de criar experiências sensíveis, formais, afetivas e intelectuais que alimentam o imaginário” (FITTIPALDI, 2008, p. 107). Haveria, assim, várias camadas sendo transportadas pela imagem “e que remetem para a sua tão temida polissemia. Os sentidos que daí podem emergir estão inevitavelmente ancorados em diferentes contextos, distintas narrativas” (CAMPOS, 2011, p. 33).

2. Segunda proposta: quando os artifícios são metalinguagem do visual

A construção projetual de obras para infância, como todas as produções de design gráfico, seguem alguns requisitos de metodologia, com o objetivo de comunicar mensagens. Para Villas-Boas (2007, p. 32), os elementos visuais, sejam textos ou imagens, seriam empregados com o intuito de “persuadir o observador, guiar sua leitura ou vender um produto”. Por um lado, há uma certa lógica na sua argumentação, tendo em vista que a obra é um produto

elaborado para atingir determinado segmento de público. No entanto, para além dos interesses econômicos, a concepção projetual do livro, ao reunir seus elementos gráficos num todo coeso, objetiva atrair o olhar de quem lê para as duas narrativas nele atuantes – a imagética e a verbal –, e, por vezes, recorre a alguns artifícios não usuais como mecanismos de fascínio.

Esses artifícios, quando bem estruturados, criam dois caminhos de leitura: um que vai da história até o repertório de experiências vivenciadas pelo leitor e outro que direciona o olhar deste para o interior do próprio livro. Nesse último percurso, o design gráfico, além de transmitir mensagens, deixa entreaberta uma fresta no todo que compõe sua dinâmica multimodal por onde se enxerga seus limites e fraturas.

A obra *O menino, o cachorro*, de Simone Bibian, com ilustrações de Mariana Massarani, tem um duplo sentido de leitura. Apresentando duas propostas de capa, pode ser lida na perspectiva do garoto como também do cachorro (*O cachorro, o menino*), bastando somente girar o livro para baixo. Oportunamente, a harmoniosa integração entre texto e imagem rendeu a produção o prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) de melhor livro infantil de 2006. No enredo, o menino sonha em ter seu cão de estimação, mas em seu lugar recebe outros mimos, como um cão de pelúcia. Já o cachorro tenta de toda maneira ter seu menino de estimação, apelando até mesmo para a Lua com seu uivo, sem ao menos ser atendido.

[FIGURA 3]

Capa do livro *O menino, o cachorro*



Fonte: Bibian (2006)

No meio do livro, os dois se encontram de um jeito inusitado. O meio da encadernação se abre para um novo começo na existência dos dois personagens, e o último caderno perde sua função de abrigar o fim da história. De uma só vez, as duas maneiras de ler a história provocam uma fratura nas regras convencionais de projeção, deslocam os sentidos de aprendizagem para a compreensão de dois pontos de vista de uma mesma questão e alarga o campo de visão para os elementos e materiais de composição gráfica do livro.

Em outro exemplo, a materialidade do livro como objeto alcança um grau de experimentação no esquema projetual de *Este livro comeu o meu cão*, escrito e ilustrado pelo inglês Richard Byrne. A personagem Bella sai para passear com seu cachorro Bolota e, de repente, o animal é sugado pela dobra interna do livro. A menina, assustada com a situação inusitada, sai pedindo ajuda a outros personagens. Mas, igual como ocorre com o cão, todos são engolidos para dentro da dobra, que é um limite para a encadernação do miolo. Então chega o momento em que o narrador desafia o leitor ou leitora a resgatar os personagens desaparecidos, chacoalhando o livro com muita força e na posição vertical até que todos despenquem de sua “boca devoradora”. O livro se transforma imaginariamente numa espécie de caixa que, depois de chacoalhada, tem suas ferramentas (personagens) revolvidas na margem interior do livro, reaparecendo, nas páginas subsequentes. No final, Bolota reaparece com suas partes invertidas.

[FIGURA 4]

Livro *Este livro comeu o meu cão!* (capa do livro e páginas duplas do livro mostrando a transformação da personagem Bolota)



Fonte: Byrne (2015). Fotos das autoras

Em ambos os exemplos vistos, assim como em muitos outros casos, os artifícios empregados provocam fraturas na estrutura multimodal do livro. E essas cisões servem para explicar a própria linguagem do design do livro que, se à primeira vista se mostra como um todo articulado e indissociável, nada mais é do que a soma de vários elementos: texto, tipografia, imagens, formato, mancha gráfica, grid. Esses artifícios servem de metalinguagem ao visual, porque utilizam o próprio código do design gráfico para explicá-lo, revelando sua natureza projetual e modular tanto nos seus aspectos gráficos e visuais quanto na sua funcionalidade e usabilidade.

Nos dois exemplos anteriores, o modo de visualidade escolhido pelo ilustrador e pelo designer gráfico se torna exercício de aprendizagem para o conhecimento e a fruição tanto da narrativa textual como da narrativa de imagens. Como também traz novos conhecimentos sobre como explorar a superfície do livro para além do modo convencional: tomar nas mãos, passar as páginas com as pontas dos dedos, em gesto repetido e sequenciado para frente. Em *Este livro comeu o meu cão*, o livro também pode ser entendido como um brinquedo, para ser pego, virado, chacoalhado. Por outro lado, *O menino, o cachorro* oferece duas leituras de uma mesma história, uma de um lado e outra no virar de ponta cabeça do livro, tendo o caminho do meio como encontro das personagens.

A partir de exemplos como esses que subvertem a lógica estrutural do próprio livro, as abordagens pedagógicas de leitura de obras literárias têm, assim, novos estímulos para explorar o design gráfico além da sua função de veicular mensagens, mas como

instrumento ativador de modos diferentes de ler o mundo, perceber como se organiza e compreender suas diferenças culturais.

3. Terceira proposta: pensando novos modos de acessar o visual

As paredes das salas e corredores de diversas escolas quase sempre vivem tomadas de desenhos, pinturas e garatujas dos alunos e, muitas dessas produções são exercícios de exploração visual de livros para infância, principalmente de um dos elementos mais chamativos de seu design gráfico, que é a ilustração. Mas como estão sendo acessadas essas imagens no espaço escolar? Que abordagens e metodologias podem tornar a leitura de imagem uma experiência de aprendizagem rica de significações, conhecimentos, afetividades? Existem fórmulas prontas ou é preciso estar sempre aberto a novas possibilidades?

Antes de tudo, vale lembrar, a expressão artística na escola, seja ela sobre ilustração de livro, de obra de arte ou de qualquer objeto cotidiano, é um território livre para diferentes abordagens e métodos. Mas vale enfatizar que estes se diferenciam no modo de expandir ou estreitar a sensibilidade dos alunos. Para entender essas diferenças, observemos três caminhos recorrentes de lidar com as imagens nesse ambiente de aprendizagem: os chamados “desenhos recebidos”, as *propostas de releitura de imagem* e as *abordagens do visual disparadoras de novos sentidos*.

Segundo a pesquisadora Maria Letícia Rauven Vianna (2010 apud BALISCEI; STEIN; ALVARES, 2018), os “desenhos recebidos” são aqueles que possuem contornos grossos, sem definição de sombras e com cores

chapadas reproduzidos no espaço escolar, sem nenhuma contestação por parte dos educadores e educadoras. “São figuras compostas por formas, cores e texturas simplificadas proporcionando, padronizando e legitimando uma única forma de visualidade específica como a mais adequada para a infância (BALISCEI; STEIN; ALVARES, 2018, p. 399). Quando fazem referência a ilustrações de livros para infância, esses desenhos costumam ser uma espécie de decalque de cenários e personagens, utilizados como atividade para colorir. Eles espelham as ilustrações, sem explorar suas diferenças de linha, iluminação e volume.

Por sua vez, nas *propostas de releitura de imagem*, a professora ou professor faz uma seleção prévia, ou parte do aluno ou aluna escolhe sobre qual ilustração será feita a releitura. Nessas produções, há mais liberdade para trabalhar as diferenças de elementos da linguagem visual: linha, cor, luz, volume e superfície. Pode-se empregar como técnicas o desenho em papel ou tecido, a pintura tanto em papel como em tela e a colagem com o uso de diferentes materiais e texturas. No entanto, os personagens e cenários continuam sendo reproduzidos por repetição, ainda que sofrendo modificações no seu traçado, coloração e sombreado. Costuma-se também contextualizar a biografia do ilustrador, como atividade complementar ao trabalho artístico.

Já as *abordagens de leitura do visual disparadoras de novos sentidos* podem utilizar diferentes metodologias de olhar e transpor a imagem, deixando abertos os canais de exploração. As crianças são convidadas a contemplar livremente os aspectos visuais do livro e a compreender seus aspectos externos, percebendo os elementos

gráficos e visuais de composição da obra; familiarizando-se com as técnicas e procedimentos para elaboração das imagens; conhecendo a biografia do escritor e do ilustrador; entendendo o contexto social, cultural e até mesmo político onde o trabalho foi produzido. Além disso, abre-se um canal de escuta para as elucubrações dessa criança diante da imagem, sobretudo da ilustração: o que esta lhe fala, o que sente ao vê-la, que lembranças lhe trazem, como pode traduzi-la em outras imagens com novos significados. As imagens tornam-se, dessa maneira, disparadoras de novos significados que depois a elas retornam, enriquecendo sua imagética e garantindo sua atemporalidade. Do mesmo modo, fornecem conteúdos de aprendizagem sobre o mundo fabuloso narrado a partir de suas personagens e cenários.

Diversas sistematizações e abordagens seguem essa linha de atuação. Inseridas na ótica mais abrangente dos estudos visuais, algumas delas são mais acessadas em incursões por museus e demais espaços de arte e memória, mas também são de fácil relação com outras finalidades pedagógicas, como é o caso aqui da leitura e interpretação crítica do design gráfico de literatura para infância. Tomemos dois exemplos de caminhos para se trabalhar as camadas visuais desse segmento literário na sala de aula. Um deles se refere ao sistema *image watching*, formulado por Robert William Ott (2015), que se estrutura numa etapa de aquecimento, o *thought watching*, e em cinco categorias: descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando. O outro exemplo, a *abordagem triangular*, de Ana Mae Barbosa (2010), estruturada em três ações: contextualizar, ler imagens e fazer artístico.

No *image watching*, há uma fase anterior de aquecimento, o *thought watching*, em que alunos e alunas se integram em grupo por meio de músicas, jogos teatrais e performances. Após essa primeira fase, ocorre as etapas subsequentes, a partir de cinco categorias criadas por Ott: 1. descrevendo – são observadas as obras e relatados todos os seus detalhes perceptíveis; 2. analisando – investigam-se os elementos de composição material e formal da obra, seu design; 3. interpretando – dá espaço à expressão de sentimentos e emoções provocados pela análise da obra; 4. fundamentando – incentiva a pesquisa de dados e informações adicionais no campo da história da arte e da biografia do artista; 5. revelando – abre-se espaço para a criação de uma nova produção como materialização da experiência sensorial e de conhecimento da obra explorada.

Na *abordagem triangular*, a professora Ana Mae Barbosa (2014) propõe três ações: 1. contextualização – relação estabelecida entre obra e contexto, trazendo dados da história de construção da obra, do período em que foi elaborada, da vida de seu criador; 2. leitura da imagem – interação com a materialidade da obra, com seus elementos de composição, como linha, volume, luz, cor, superfície e externalização de pensamentos e interpretações; 3. fazer artístico – emprego de técnicas, procedimentos e métodos para criar algo novo a partir da obra, expressando conhecimentos sobre o que foi estudado.

Vistas a partir do design gráfico de livro para infância, essas abordagens são capazes de alargar o campo de visão e apreensão sensório-afetiva dos alunos e alunas na sua relação com as imagens do livro, principalmente com a ilustração.

Como descrever, analisar, interpretar e fazer a leitura de imagem das xilogravuras de um ilustrador como Ricardo Azevedo, ou dos sumiês de uma ilustradora como Lúcia Hiratsuka, levando em conta: os elementos de composição dessas imagens, os aspectos de contextualização – as influências históricas dessas técnicas, os elementos da biografia de seus criadores, o lugar temporal da obra –, assim como os sentimentos e emoções de seus leitores? Como estimular esses leitores-escavadores a serem eles mesmos também criadores de novas imagens, potencialmente tomadas de significados?

Esses questionamentos, sob a forma de três propostas, sugerem um repensar das práticas pedagógicas de aprendizagem da leitura visual, partindo de abordagens e teorias já existentes, como o *image watching* e a *abordagem triangular*, que sirvam de inspiração para elaborar metodologias condizentes com a realidade social em que a escola está inserida. De modo algum, os chamados “desenhos recebidos” e as *propostas de releitura de imagem* estão sendo recriminados como meios de aprendizagem. Compreende-se que, para cada contexto, são exigidos diferentes parâmetros, recursos e materiais para a leitura de imagem. Mas tratar das *abordagens do visual* *disparadoras de novos sentidos* representa uma forma de chamamento para uma pedagogia mais expandida de exploração das imagens em sala de aula.

Considerações finais

A compreensão da diversidade de conhecimentos, capacidades, predisposições

e sentimentos em jogo no processo de percepção das camadas textual, gráfica, visual, tátil de um livro para infância é um indício primordial na arqueologia da leitura. Perceber o design gráfico desse segmento literário na sua complexidade imagética se apresenta como parte dos achados dessa escavação. Os novos sentidos, sensações e apropriações desse leitor-escavador são modos de interpretar com criatividade esses achados. Não há fórmulas fechadas de acessar o visual, seja no design de obras para infância, seja na arte e na vida. Ousar novas práticas de aprendizagem da leitura se configura um ato de resistência. Há sempre tempo de corrigir rotas, rever conceitos estabelecidos como verdades, derrubar modelos aceitos equivocadamente como legítimos. Afinal, todos os caminhos para a descoberta do visual se fazem ao “caminhar” pela obra. ■

[SIMONE CAVALCANTE DE ALMEIDA]

Estuda as aproximações entre projetar e ilustrar no livro de literatura para infância, ao discutir os modos de concepção de ilustradores e designers gráficos brasileiros. Formada em Comunicação Social – Jornalismo, com mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), hoje cursa o doutorado em Design na Universidade Anhembi Morumbi, por meio de Bolsa de Estudos Institucional. Atua como produtora cultural na Ufal, ao tempo em que escreve obras literárias e desenvolve projetos para democratização da leitura.
E-mail: simonecavalcantee@gmail.com

[GISELA BELLUZO DE CAMPOS]

Desenvolve pesquisas nas áreas de design gráfico e arte contemporânea, com foco nas questões da linguagem visual. É professora titular do Programa de Pós-Graduação em Design – mestrado e doutorado da Universidade Anhembi Morumbi. Doutora e mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Realizou doutorado complementar na École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS, Paris, França), com pesquisa sobre Arte Minimalista; pós-doutorado na Universidade de Buenos Aires, sobre o campo expandido do Design Gráfico Contemporâneo. Lidera o grupo de pesquisa “Design Gráfico Contemporâneo: Linguagens e Interfaces” (CNPQ) e atua principalmente nos temas: linguagem gráfica e design; arte contemporânea; inter-relação entre discursos teóricos, processos e procedimentos.
E-mail: giselabelluzzo@uol.com.br

Referências

BAL, Mieke. El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales. **Estudios visuales**, Espanha, n. 2, p. 11-50, 2004.

BALISCEI, João Paulo; STEIN, Vinícius; ALVARES, Daniele Luzia Flach. Conhecendo o *image watching* e a abordagem triangular: reflexões sobre as imagens da arte no ensino fundamental. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 33, n. 104, p. 395-416, 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BIBIAN, Simone. **O menino, o cachorro**. São Paulo: Manati, 2006.

BRENNAN, Ilan. **O alvo**. São Paulo: Ática, 2011.

BUCK-MORSS, Susan. Estudios visuales e imaginación global. **Antípoda**, Bogotá, n. 9, p. 19-46, 2009.

BYRNE, Richard. **Este livro comeu o meu cão!** São Paulo: Panda Books, 2015.

CAMPOS, Gisela Beluzzo de; LEDESMA, María (org.). **Novas fronteiras do design gráfico**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2011.

CAMPOS, Ricardo Marnoto de Oliveira. Deambulações em torno do projeto da antropologia visual contemporânea: entre as imagens da cultura e a cultura das imagens. **Revista Digital Imagens da Cultura/Cultura das Imagens**, v. 1, n. 1, p. 28-44, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2XGFXNR>. Acesso em: 10 out. 2018.

FITTIPALDI, Cica. O que é uma imagem narrativa? In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra, o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 93-121.

FUENTES, Rodolfo. **A prática do design gráfico: uma metodologia criativa**. Tradução de Osvaldo Antonio Rosiano. São Paulo: Rosari, 2006.

HASLAM, Andrew. **O livro e o designer II**: como criar e produzir livros. Tradução de Juliana A. Saad. São Paulo: Rosari, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HURLBURT, Allen. **Layout**: o design da página impressa. Tradução de Edmilson O. Conceição e Flávio M. Martins. São Paulo: Nobel, 2002.

KATZ, Lilian G. Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. **Saber (e) Educar**, Porto, n. 11, p. 7-21, 2006.

KNAUSS, Paulo. Aproximações disciplinares: história, arte e imagem. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 151-168, 2008.

NEWELL, Peter. **O livro inclinado**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-Educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2015. p. 149-184.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RANGEL, Egon de Oliveira. Paradidáticos (verbete). **Glossário Ceale**, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2XZ2Rzl>. Acesso em: 10 out. 2018.

ROMANI, Elizabeth. **Design do livro-objeto infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VILLAS-BOAS, André. **O que é [e o que nunca foi] design gráfico**. 6. ed. Teresópolis: 2AB, 2007.